

Za nové paradigma pedagogiky

Všeobecné vzdělání je intelektuální demokracie, rovnost ducha. Individualismus musí být v rovnováze s kolektivismem. Všeobecné vzdělání je humanitní a všelidské a směřuje přes všechny osobní a národnostní rozdíly k sjednocení všech myslících a citících lidí.

T. G. Masaryk

Jak pracovat, 1898

Hodnotová koncepce výchovy a vzdělávání

Stanislava Kučerová

Mnohostranné osvojování skutečnosti lidmi je podstatou kultury společnosti. Systémotvorné prvky v utváření kultury, prvky způsobu života společnosti i rozvoje osobnosti jedinců, prvky kultury materiální i duchovní, předmětné i osobnostní korespondují přirozeně se systémotvornými prvky výchovy jakožto prostředku společenskohistorického přenosu kultury do života nastupujících generací.

„Vpádem malých barbarů“ do civilizace byl nazván příchod každé nové generace na svět. Zkulturnit či zcivilizovat „malé barbary“ — to je právě úkolem výchovy, která ovlivňuje chování jedinců podle platných standardů (pravidel a vzorů) a zabezpečuje, že se budou chovat přiměřeně, ve shodě se způsobem života určité společnosti daného místa a času. Výchova byla právem nazvána i „pamětí lidstva“, protože umožňuje pokračování společenského vývoje ve všech oblastech, podmiňuje kulturní pokrok. Bez výchovy by každá generace začínala vždy znovu, od začátku. Dík výchově získává každá nastupující generace stále bohatší odkaz výsledků práce a usilování předků. Vývoj neprobíhá ovšem lineárně, vedle kontinuity uplatňuje se zvláště v krizových dobách i diskontinuita. I systém výchovy a vzdělání je pak postaven před úkol řešit, na co z dědictví minulosti a tradice přímo navázat, co zachovat, co vypustit.

Žijeme v komplikované době. Paradigma současné civilizace se mění. Mění se působením krizových faktorů, jako je ekologické, nukleární i další ohrožení lidstva a biosféry celé planety, následky devastace přírody i kultury. Krize současné civilizace se přirozeně odráží v krizi systémů výchovy a vzdělávání na celém světě. I paradigma výchovy a vzdělání se mění. Ale

to neznamená, že bude odvozeno teprve z nového paradigmatu civilizace. Bude se utvářet spolu s ním, a to nikoli v trpné závislosti, ale se záměrem pozitivně je svým působením na nastupující generace ovlivňovat.

Krise současné civilizace a současných systémů výchovy a vzdělávání má základ v krizi hodnotových soustav, v krizi hodnocení. Tato krize nespočívá ani tak v nedostatku příslušných norem, jako spíše v úpadku jejich znalosti, porozumění a vážnosti, a následkem toho přirozeně v naprostém nedostatku pocitu jejich závaznosti. Přitom hodnotová nejistota v generaci vychovatelů vyvolává nechtěně hodnotový nihilismus u generace vychovávaných.

- „Bylo líp, když bylo hůř?“, ptají se provokativně někteří publicisté.¹⁾
- „Po pádu bipolarity světa se před člověkem otevřela budoucnost plná nejistoty. Teze o konci dějin (F. Fukujama) je bezobsažná. Právě pádem vykonstruovaných schémat začínají skutečné dějiny. A my máme strach ze svobody a z nezamýšlených následků svých činů. Vydáváme se na cestu jako Oidipus a nevíme, zda zítra nezabijeme vlastního otce.“ (Massimo Caciari, profesor estetiky v Benátkách).²⁾
- „V chaosu a nejistotě posttotalitního světa nemají ani vlády ani opozice co nabídnout. Protagonisté politické scény nemají společnou kulturní základnu. Tím jsou dány podmínky pro nové konfrontace, války a zabíjení. Sílí pocit úzkosti. Svět je ještě heterogennější než dříve. Mladí jsou nutně dezorientovaní.“ (Alain Tourrain, profesor sociálních věd, Paříž).³⁾
- „Vstup postkomunistických zemí do Evropy byl špatně pochopen. Ultra-liberální konzumní systém, zbavený všech hodnot a podporovaný propagandou, je falešný fetiš. Komunismus měl úspěch právě jako reakce na bezuzdný kapitalismus.“ (Papež Jan Pavel II.).⁴⁾
- „Lze očekávat, že boj ideologií a jiné konflikty bude vystřídán bojem mezi civilizacemi, které na sebe narazí při prosazování vlastních hodnot a zájmů (civilizace euroamerická, slovanskopравoslavná, islámská, konfuciánská, japonská, hinduistická, latinskoamerická a africká).“ (Samuel Huntington, profesor politických věd, Boston, USA).⁵⁾
- „Bez kontroly. Chaos v předvečer 21. století. Všeobecný pokrok 20. století nebyl provázen pokrokem morálky v politice. Morální zmatek nepřispívá k pochopení dějin. Došlo ke zhroucení téměř všech tradičních hodnot. Etos konzumu se vydává za náhradu etických norem. Dezintegrující síly vytvářejí životní styl individuálního sebeuspokojení bez morálních zábran.“ (Zbigniew Brzezinski, politolog, poradce amerického prezidenta).⁶⁾
- „Na přelomu 60. a 70. let došlo k povážlivému posunu v mentalitě mnoha občanů, od normocentrické orientace chování k orientaci egocentrické,

autocentrické. Ústup vzájemnosti a ohleduplnosti, nebrzděná touha po sebeupokojení a sebeuspokojení hrozí zničit etos, které dosud drželo společnost pohromadě.“ (Wolfgang Brezinka, profesor pedagogiky, SRN).⁷⁾

K dramatickému posunu v hodnotovém vědomí směrem k bezuzdnému individualismu došlo v polistopadovém období i u nás. Masmédia podporují halasně sebeuspokojení ze ztráty společných ideálů, z přezíravého postoje k obrozencům a národním tradicím vůbec. Autor úvodního článku v populárním týdeníku vyhláší vyzývací program sociální nezakotvenosti jedince. Ironizuje svého dědečka, který se 28. 10. 1918 cítil součástí národa, ironizuje svého otce, který se 26. 2. 1948 cítil součástí lidu, a velice si zakládá na tom, že on sám se 17. 11. 1989 cítil jen jako „svobodný jedinec, zcela autonomní, nezávislé, svébytné já.“

Neschopnost cítit souvztažnost svobody a odpovědnosti, svébytnosti a vzájemnosti, odpor k identifikaci jedince s hodnotami skupiny, k níž patří, jsou jen další alarmující příznaky krize vědomí současného člověka.

Je paradoxní, že situace globálního ohrožení ekologickou a nukleární megasmrtí je provázána rozpadem společenské sounáležitosti. Jako by tak mnozí lidé odmítli převzít odpovědnost za budoucnost světa a ve smyslu hesla „po nás potopa“ řídili se ve své činnosti jen egoistickými pohnutkami, zásadami hedonismu, a veškeré nároky směřovali jen na ty druhé, nikoli na sebe. Pluralismus skupin je tak nahrazován pluralismem nespojených individuí. A přece situace lidstva na celé planetě žádá potlačení osobního či skupinového sobectví, všeobecně lidskou orientaci a mnohostrannou spolupráci národů.

Zb. Brzezinski mluví o historické výzvě vytvořit společnost, která se bude řídit společenskými kritérii a položí důraz na sebeomezování jedince.⁸⁾

Ve všeobecném znejistění a zrelativizování všech hodnot, ke kterému došlo v průběhu 20. století, hledá člověk pevný bod pro své hodnocení, pro svou hodnotovou orientaci. Neomezené sobectví a bezohlednost v mezinárodních vztazích ničí přirozeně i lidskost jedinců a malých společenských skupin. O co se může člověk opřít? Existuje něco víc než zákon prospěchu a zisku?

Hodnotová koncepce výchovy, která chápe člověka jako součást a ochránce přírody, jako součást, ochránce a tvůrce kultury reaguje na krizi současné civilizace. Antropologie ukazuje hlubší a nejhlubší vrstvy lidského života, stálé vlastnosti člověka, axiologie uvádí do světa všeobecně platných norem a ideálů, které se mohou (a mají) stát cíli výchovy a přispět k záchraně člověka a světa.

I. Klíma formuluje výstižně teze o významu kulturní tradice pro sebe-záchovu člověka jako člověka: „Co každá generace vykonala ve vědě, v duchovní produkci, je dědictvím, které celé generace nastřádaly. Je svátostí, ke které všechny generace lidstva vděčně a radostně přidávají vše, co jim v životě pomohlo, co vydobýly z hlubin přírody a ducha. Dědit tu současně znamená přijímat a uzavírat se v dědictví: uchovávat a obohacovat to, co člověku odkázaly předešlé věky v oboru poznání. Takové je i poslání a činnost naše a každé doby vůbec: chopit se kultury, která tu jest, osvojit si ji a právě tím ji rozvíjet a povznášet na vyšší úroveň.“⁹⁾

„Kultura, která tu jest“, je přirozeným základem a kritériem pro naše hodnocení, nikoli svévole nahodilých subjektivních hodnotících soudů, slogany reklamy, proměnlivé komerční zájmy, touha po módnosti. Výchova a vzdělávání jsou tedy k podpoře a předávání základních hodnot, které lidstvo vytvořilo, jsou podmínkou soudržnosti společnosti a na soudržnosti pravděpodobně závisí přežití lidstva.

Výchova a vzdělávání, orientované na předávání „hodnotové paměti předků“ a „k vlastní svobodné i odpovědné tvorbě životního slohu“ potomků, vyžaduje ovšem jinou strategii, než která je v přítomnosti ve školách většinou uplatňována.

Vzdělávání se v moderní společnosti chápe jako formování člověka k historicky podmíněnému kulturnímu osvojování skutečnosti v její předmětné i osobnostní podobě. Realizace této koncepce se ve veřejném školství často jednostranně zaměřuje na předmětnou stránku osvojování na úkor osobnostní. V centru pozornosti figuruje objektivizace vědeckotechnických výsledků a objevů mnohostranné činnosti minulých generací v definitivní podobě na úkor rozvoje motivací, schopností, citů, fantazie a myšlenek generací současných. Přeceňuje se pragmaticko-utilitární funkce vzdělání jako nástroje technického rozvoje a ekonomického růstu. Kultivace lidských bytostných sil sama o sobě se jeví jako nepodstatná, zbytečně retardující proces předávání poznatků, uznává se jen jako nástroj k možnému samostatnému uplatnění jedinců ve společenské praxi.

Mezi kultivací lidské osobnosti a společenskou užitečností vzdělání v abstraktní poloze není rozporu, jsou to dvě stránky téhož procesu, navzájem se podmiňují. Avšak v reálné společenské praxi tento rozpor vlivem zřetelů na krátkodobě chápanou efektivitu vzniká a nabývá podoby nevyváženého vztahu mezi všeobecným a odborným vzděláním, disproporce mezi osvojováním hodnot technických a humanitních, přecenění předmětné stránky civilizace na úkor duchovní kultury člověka – osobnosti.

Jsou mezi námi ještě pamětníci novohumanitního modelu klasického vzdělání, který se vyznačoval jistou harmoničností. Poskytoval celkovou ori-

entaci v poznání a kultuře své doby, kladl důraz na kultivovanost myšlení a vyjadřování, vštěpoval úctu ke kulturnímu dědictví a pevná estetická kritéria. Vývoj průmyslové výroby vedl ovšem již od konce minulého století k formování nového modelu, v němž matematické, přírodovědní, ekonomické a technické obory postupně zatlačily do pozadí humanitní předměty.

Překonání jednostrannosti se očekává od integrace vzdělanostních obsahů na základě hodnoty a smyslu, od orientace na rozvoj tvůrčího myšlení, na úsilí po přehledu, celistvosti, syntéze, které jsou pro zrání ducha důležitější než množství izolovaných, roztržštěných, nespojených znalostí, byť jakkoli podrobných.

Určující pro model výchovně vzdělávací soustavy v našich zemích stejně jako v mnoha jiných průmyslově vyspělých státech byla a stále přetrvává *scientistická orientace*. V podmínkách přísné centralizace a direktivního řízení vedla k značnému odklonu skutečných výsledků od předpokládaných cílů.¹⁰⁾

Scientismus našeho vzdělávacího systému v posledním období (od 70. let) vycházel ze dvou mezinárodně uznávaných koncepcí. Z teorie učení L. S. Vygotského a jeho následovníků (L. V. Zankov, V. V. Davydov) na straně jedné a J. S. Brunera na straně druhé. Opíral se i o domácí argumenty z výzkumu údajné akcelerace dětského vývoje.

Podle Vygotského školy musí učení dětí, tj. proces přijímání poznatků, zkušeností a dovedností od dospělých, předbíhat jejich přirozený vývoj a tím ho podněcovat. Tzv. „rozvíjející vyučování“ zdůrazňuje úlohu teoretických vědomostí, vysoké úrovně obtížnosti, rychlého tempa, brzké uvedení psychických struktur dítěte na úroveň dokonalosti dokončených psychických struktur dospělého.

J. S. Bruner učinil základem struktury vyučovacích předmětů a tématických celků struktury pojmů, odvozených z vědních systémů, a situoval žáky do postupů, analogických řešení vědeckých problémů. Vyučovací situace měla simulovat situaci vědce při odborné práci. Také tato teorie učení se orientuje na rychlé zprostředkování historicky shromážděného a systematicky utříděného vědeckého poznání, na poznávací racionalismus, logicko-teoretické uvažování, deduktivní logiku.

U obou koncepcí je nápadné zanedbání principu přiměřenosti, respektu dětských psychických zvláštností, „přeskakování“ celých etap ontogenetického vývoje, podcenění živé dětské zkušenosti a prožitku. Nadměrná předčasná abstrakce, kognitivní přetěžování, učení bez porozumění, pamětní reprodukce bez osobního vztahu, zaujetí a tvořivosti, přinesla přirozeně výsledky protikladné sledovaným cílům. Didaktický úspěch předpokládá meto-

dicky připravenou prezentaci učiva na aktuální úrovni dětských zkušeností, psychického života, poznatkových schémat, potřeb a zájmů.

V rozporu s klasickou pedagogickou naukou však předměty nabyly podoby miniaturizovaných věd, osnovy, podrobné a závazné, byly stále přetížejší ustavičně přibývajícími novými poznatky o makrokosmu a mikrokosmu, o kvantifikacích procesů fyzikálních, chemických i biologických. Marně se volalo po výběru učiva, po přiměřeném způsobu jeho podání a po operacionalizaci informací do činností žáků. V časovém stresu a v přeplněných třídách učitelé (většinou učitelky) plnili dětské hlavy učivem až po okraj v iluzi, že jakýmsi samospádem se kvantita změní v kvalitu a hromady nezažitých informací v dětských hlavách se stanou myšlenkovou a metodologickou výzbrojí pro rozvoj invence a tvořivosti budoucích pracovníků nastupujícího období automatizace a robotizace. Předčasně předkládané abstrakce, obecné pojmy a principy zbavené konkrétní živosti, zajímavosti a smyslu v očích nedospělých žáků nemohly přinést vyšší úroveň vzdělání, ale naopak. Znechucující biflování látky, jejíž význam málokdo chápal, a s níž si většina nevěděla rady, takže ji ráda v krátké době zapomněla, zanechalo úroveň vzdělanosti hluboce pod úrovní daných možností. Respekt k dítěti a jeho předpokladům patří k pedagogickým axiomatům od dob J. A. Komenského. Jeho zanedbání vyvolá vždy vlnu „pedocentrismu“. Svědectví o tom podává kritika tzv. herbartismu a vznik reformní pedagogiky na přelomu století stejně jako současná kritika scientismu a oživení různých alternativních směrů a škol.

Nechť je mi dovoleno vzpomenout na školu první republiky, která nepřetěžovala paměť a neobracela se jen na intelekt. Zásobila žáky názornými představami, umožňovala jim prožívat látku v její hodnotové dimenzi: i poznatek je hodnota, i poznávání je hodnota. Prolistujme učebnici vlastivědy pro 4. ročník ZŠ z předlistopadového období. Knížka je přeplněná informacemi z geografie, historie, občanské nauky, poznatek vytlačuje poznatek a nikde místa a času pro spočinutí v krajině, v historické chvíli, nikde příležitost pro chvíle obdivu a lásky k domovině. Za první republiky se žáci vlastivědě učili bez učebnice, jen u mapy. Dodnes vzpomínám, jak jsme s panem učitelem „cestovali“, jak jsme vítali prameny řek na horských lukách, jak jsme sledovali jejich tok podhůřím do úrodných nížin, jak jsme se zájmem jmenovali přítoky hlavních toků (jak krásné jsou vody naší vlasti a jak krásná jsou jejich jména!), a jak jsme se s bodnutím u srdce loučili s největším z nich, Labem, když u městečka Hřenska opouštělo Čechy na své daleké pouti do moře. Dodnes mi Klatovy voní po karafiátech, ve Strakoniciích znějí dudy a vyrábějí se fezy pro moslimský svět a v hanáckém nebi se kynuté knedlíky koulejí s vršku rovnou do otevřených úst... Dnešní děti neměly čas

vytvořit si vlastní prožitkový svět ve vztahu k vlasti, holé informace bez prožitků si nepamatují, výuka proběhla bez trvalých výsledků.

A druhý příklad. Dcera gymnastka si opakuje chemii a já zatoužím zalistovat v sešitě předmětu, který jsem měla ráda. Avšak co to? Nic nepoznávám. Strany jsou plné vzorců a číslic, všude jen matematické iontové rovnice. Čísla, nekonečné řazení symbolů a výpočtů. Kde jsou alespoň stopy úžasného dobrodružství, které jsme prožívali na objevitelských cestách do nitra atomu s Nielsem Bohrem, Henri Beckerelem, manželi Curiovými, lordem Rutherfordem? Kde jsou látky, barvy a vůně uhlovodíků, jejich řady, odvozované podle vzorců, kde je radost z podivuhodné magie jsoucna? Nic. Nemám, čeho bych se zachytila. Konečně mezi číslicemi jediné slovíčko — benzen. I ptám se, s pocitem studu za otázku tak primitivní: Jak vypadá benzen? A s údivem slyším dceřinu reakci: On nějak vypadá? Myslí si, že je to jen označení pro grafický vzorec se třemi dvojnými vazbami. Ano, učí se chemii bez látek, učí se vzorce a matematické rovnice, které ji nevzrušují, nezajímají, které jí nejsou k ničemu, a které co nevidět zapomene. Lituji ji. Já si své okouzlení z objevitelského dobývání atomu a z podivuhodně uspořádané rozmanitosti uhlovodíků, které mě obklopují v přírodě i v kuchyni a v celém světě současné civilizace ponesu po celý život.

Předčasné přetěžování nevyzrálého ratia abstrakcemi nejenže nedává žákům trvalé vědomosti, ale vyvolává u nich — s výjimkou jedinců mimořádně kognitivně disponovaných — negativní vztah k učení, škole a vědě vůbec. A tak paradoxně — čím „vědecktější“ je výuka na základní a střední škole — tím menší vážnost mají absolventi k vědě, vědeckému poznání, kritickému myšlení, a tím jsou bezradnější a bezbrannější tváří v tvář i současné vlně okultních esoterických nauk.

Řešení není v odmítnutí systematické výuky a v absolutizaci dětského zájmu a dětské samočinnosti. Pedagogika kultury právem zdůrazňuje, že dítě není pouze samoučel, že přejímá odpovědnost za obsahy a cíle, ke kterým je vychováváno a vzděláváno. Tyto obsahy nejsou jen prostředky pro individuální sebeutváření, nýbrž mají svou vlastní hodnotu. Dítě nemůže být vychováváno jen pro sebe, nýbrž také pro kulturní život, národní společenství, i pro povolání. Jde o to, že se mu příslušná látka nemůže podávat v podobě hotových výsledků k pamětnímu osvojení, ale *jako příležitost objevit ji pro sebe jako hodnotu, která ho plní uspokojením a která stojí za trochu námahy při učení.*

Pro tvůrce koncepce výchovy a vzdělávání ještě jeden důležitý požadavek. Škola by měla čelit nebezpečí nesouvztažnosti současného světa. Jednotlivé předměty nejsou světy samy pro sebe, ale části jednoho jediného

světa. Jen vnitřně souvislý svět, v němž i žák má své pevné místo, může dát pocit jistoty, zakotvenosti, důvěry.

Vzdělání by mělo být záštitou člověku před protichůdnými tlaky a nárazy světa, před jeho riziky a ohrožením. Avšak v podobě zdánlivě samoúčelných předmětů, místo aby jej činilo resistantním, odolným a pevným díky poznání stavu světa a zdůvodněnými vztahy k němu, činí jej snadnou obětí jakékoli propagandy.

Hledat souvztažnost vzdělání a života znamená realizovat uvědoměle hodnotovou koncepci výchovy a vzdělávání, čerpat z elementární moudrosti věků a čelit módním nihilistickým proudům. Nepřipouštět rezignaci na cíle výchovy, opřít se o vědomí nezbytnosti cílů a o kritiku cílů domnělých nebo nedostatečných. Pečovat o kulturní orientaci a jistotu, posílit orientaci na sebeřízení a sebekázeň, na sociální a občanské ctnosti. Stále znovu přemýšlet o hodnotách, uvědomovat si jejich ohrožení, věnovat se jejich záchraně.

Mluví se o kulturním deficitu jako neblahém dědictví sektářské uzavřenosti minulého období, mluví se o kulturním vakuu, které člověk pociťuje i vlivem plytké, nenáročné i vysloveně úpadkové komerční náhražky skutečné kultury. Toto vakuum potřebujeme naplnit všelidskými zkušenostmi a hodnotami tisíciletého kulturního vývoje lidstva. Ztráta historické paměti je neštěstím pro člověka, ohrožuje nejen jeho přítomnost, ale i budoucnost. Nedovolme, aby do hlubin zapomnění klesly obecně lidské hodnoty kulturního dědictví: odkaz antiky i židovskokřesťanského okruhu, renesance, reformace, osvícenství, humanismu moderní doby, našich národních dějin i hodnoty kultur národů celého světa. Měli bychom je dětem a mládeži zpřístupňovat a zpřítomňovat způsobem, který školometsky neodpuzuje, ale získává pro vnitřní růst a samostatnou činnost kulturní povahy. Neměli bychom připustit, aby zplaněla archetypální potřeba mládeže poznávat a tvořit, hledat smysl existence individuální i kolektivní, projektovat a uvažovat o perspektivách s ohledem nejen na vnímatelnou skutečnost světa a společenské praxe, ale i na duchovní ideály, které mladí za příznivých okolností objevují a přijímají za své.

Stojí-li před námi úkol vyhovět globální výzvě, integrovat svět nesouvztažnosti, překonat rozštěpení člověka a přírody, harmonizovat jeho vztahy k sobě i k druhým lidem, pak jde o úkol vytvářet sloh života a výchovy, který jako syntéza hodnot lidského ducha i srdce uvědoměle usiluje o soulad forem a prvků lidské civilizace ve smyslu strategie trvale udržitelného života.

Aniž bychom se mohli pouštět do podrobností a koncipovat výběr látky pro nový systém výchovy a vzdělávání, chtěli bychom alespoň naznačit, že cílem všeobecného vzdělání a výchovy by mělo být osvojení vědeckého

poznání ve vztahu k přírodě, k civilizaci i k duchovní kultuře na základě hodnotového přístupu, se zřetelem na objektivní hodnoty kulturního dědictví i na možnosti jejich subjektivace (interiorizace) zde a nyní.

K integraci hodnot dochází od nejtělejšího věku. Dítě se od svých prvních dnů setkává s objektivizovanými (exteriorizovanými) výsledky kulturní činnosti lidí jako s vnějšími strukturami dění, k nimž musí vztahovat svou činnost, své chování. Ve formativně působícím prostředí je nejvlivnější jeho složka sociální, živí lidé, jejich vztahy a vlastnosti. Právě na základě hlubokých citových vztahů mezi dítětem a nejbližšími lidmi jeho okolí se postupně vnější obsvětí transformuje do prožitkové sféry dítěte. Záleží na tom, jakými kulturními hodnotami je prostoupeno prostředí, v němž děti vyrůstají, jaké bohatství zpředmětněné (exteriorizované) kultury je obklopuje a poskytuje jim příležitost ke komunikování a niternému přijetí (interiorizaci). Hodnoty jsou interiorizovány při rozmanitých osvojovacích procesech, při rozmanitých činnostech, při hrách, při učení, při práci, v různých formách styku mezi lidmi, mezi dospělými i mezi dětmi. I když má jedinec určitou geneticky naprogramovanou disponovanost, přístupnost a náchyllost pro přijetí těch nebo oněch hodnot, vývoj jeho osobnosti záleží převážně na těchto prvotních činitelích transmise kulturních hodnot.

Nejdůkladněji jsou ve vývojové psychologii prozkoumány procesy kognitivní, poznávací. Méně jsou probádány procesy, jimiž si jedinec osvojuje určitou soustavu postojů, motivů, ideálů, mravních příkazů a zákazů (tabu), které korespondují i s jeho příslušností k určité sociální skupině a se společenskou rolí, která mu ve skupině připadla. I v tom je patrně příčina často bezděčných redukcí hodnotících a hodnototvorných procesů lidského vědomí na procesy poznávací.

Četné novější výzkumy v biologii, fyziologii, psychologii aj. ukazují zásadní důležitost raných vývojových fází pro celý další život jedince. S ohledem na kultivaci vývojových potenciů dítěte se mluví o kritických fázích vývoje a o významu rané stimulace a raných zkušeností pro další vývoj. Zanedbání žádoucí stimulace v pravý čas má za následek deprivace a anomálie.

Důležitou úlohou při utváření hodnotového vědomí dítěte hrají procesy identifikace, ztotožnění jedince s představiteli kultury v tom smyslu, že dítě napodobuje a opakuje ve svém životě postoje, způsoby chování, ideály určitých vzorů. Princip miméze, nápodoby, je dominantní princip výchovy dětského věku. Je hluboce zakotvený v pudové, instinktivní sféře rozvíjejícího se lidského jedince. Vychovatelská teorie i praxe všech dob tento princip dobře zná, J. A. Komenský např. jej vyjadřuje laskavým výrokem, „děti opičátka jsou.“

Prvními modely identifikace jsou přirozeně rodiče. Čím je dítě starší, tím se jeho sociální zorné pole a zkušenost více rozšiřuje. Významu pro ně nabývají další reálné i fiktivní vzory pro nápodobu a identifikaci. Dítě si je ověřuje a zkouší ve svých hrách „na něco.“ Rozmanitost identifikačních vzorů zakládá — mimo jiné — i variabilitu individuálních osobnostních rozdílů. Jen proto, že se nezná nebo podceňuje síla napodobovacího instinktu dítěte, je možno diskutovat, zda je nebo není vhodné předvádět dětem v televizi hrubosti, brutalitu, násilí apod. Přirozeně, že si dítě chce vyzkoušet předváděné způsoby chování, a není-li v jeho blízkosti dostatek výchovné péče, která by přitažlivost špatného vyvážila, dochází dokonce, jak se s nechápavým úžasem dovídáme, i k tragickým vraždám dětí dětmi. Příznačnou hrůzu budí představa, že malé děti jsou konfrontovány s chováním, jehož cílem je působit násilí, bolest, smrt a malý vrah „chce vidět, jak se to dělá“, „chce být jako Želva Ninja“, „ještě neviděl nikoho mrtvého“ apod.¹¹⁾

V procesech učení prostřednictvím identifikace, která probíhá jako více nebo méně vědomé napodobování vzoru (příkladu, modelu), se uplatňuje vedle potřeby vyhovět (rodičům, vychovatelům, kamarádům, partě aj.) také protikladná potřeba sledovat vlastní směr. Sklon k negaci a opozici se projevuje v periodických ontogenetických obdobích „vzdoru“, nejnápadněji u dospívajících a adolescentů, zejména v podmínkách cílevědomé výchovy autoritativního typu.

Při výchově dospívajících jsou ve výhodě hodnoty, které „prostě jsou“, aniž by je vychovatel výslovně doporučoval. Hodnoty estetická a umění, různých mimořádných výkonů, proslulost některých osobností, vědců, umělců, sportovců, ale bohužel i „šoumenů“ a jiných pochybných veličin, nejsou počítány jako vnější nátlak. Naopak, jsou svobodně — právem i neprávem — voleny, obdivovány a napodobovány.

Výchovu na tomto stupni je možno představit si jako jízdní řád, který veze cestující po určité trati do cíle. Ta trať je pečlivě vybrána, aby vedla bohatými kulturními nalezišti. Cestovatelům není závazně určeno, co mají cestou vidět. Je na nich, aby objevovali a své objevy zaznamenávali k obohacení vlastního i svých spolucestujících.

Poznávání přírody dává příležitost podněcovat lásku k ní a poučený postoj k ochraně a tvorbě ekologického životního prostředí. Ve vztahu k sobě samému — péči o tělesnou kulturu, nezdravý organismus a otužilý charakter, rezistenci proti svodům a lákadlům úpadkové požívačnosti, kterou dnes představují alkohol, drogy a sexuální nevázanost.

Poznávání civilizace, světa vědy, práce, výroby a techniky, mezilidské komunikace a informace, organizace a asociace dává příležitost porozumět kladným i záporným stránkám života lidí ve společnosti v současnosti i v his-

torickém pohledu. Dává příležitost osvojit si i civilizační hodnoty důležité pro uplatnění v současné společenské praxi (formy mezilidského chování, písmo, mateřská řeč a cizí jazyky, knihy, matematika, elektronika, počítače apod.)

Ve vztahu k duchovní kultuře by si měl každý jedinec osvojit všeobecně lidské hodnoty i hodnoty svého národa. V dialogu s nimi rozvinout vlastní osobnost, schopnou myšlenkové sebereflexe (moudrost), morálního sebeřízení (svědomí) a estetického sebevýrazu (vkus, vztah k umění). Kultivovaná osobnost (zralá, dospělá) získává svým vzděláním a výchovou jak schopnost pozitivně se účastnit života ve svém společenském okruhu a angažovat se za jeho zlepšení, tak být rezistentní vůči patologickým nástrahám současné civilizace. Má smysl pro sociálnost člověka, pro pozitivní mezilidské vztahy ve skupinách formálních i neformálních. Je schopná sebeovládání, sebeomezování a další sebekultivace.

Jsme v situaci, kterou charakterizuje devastace přírody i kultury a ohrožení lidstva i celé biosféry planety. Vznikla jako důsledek lineárně chápaného vědeckotechnického pokroku ve službách výroby a obchodu bez hranic a omezení. Podobně lineárně byl chápán i proces zvyšování kapacity kognitivních procesů u žáků. Obojí narazilo na hranice až k riziku sebezničení nebo paradoxu opačných než předpokládaných výsledků. Východiskem je zaujmout kritický hodnotový přístup ke skutečnosti světa i výchovy.

Hodnotový přístup tváří v tvář rizikům a ohrožením ukazuje nové priority, vede k odpovědnosti při výběru mezi hodnotami, učí kulturně hodnotit, probouzí smysl pro náročnější hodnoty, působí na osobnost skutečnými hodnotami, respektuje kontinuitu hodnot lidské kultury, ukazuje i učení a poznání jeho hodnoty, to jest předměty zájmu, nadšení i lásky, usiluje, aby se osobnost s pravými hodnotami identifikovala, aby je pro sebe objevila, aby je pro sebe utvořila a interiorizovala, a jako svůj příspěvek k zachování a zdokonalení světa zase objektivovala, exteriorizovala.

Výchova ke kulturním hodnotám je proces kultivace svobodné a odpovědné osobnosti. Tento proces by mohl být činitelem, který by přispěl k obnově sepětí člověka s přírodou, jedince se společností, minulosti s přítomností, který by pomohl scelovat a harmonizovat dnešní složitý a nepřehledný svět. K jejím dominantám patří ideál pravdy, dobra a krásy, které se promítají do nejdůležitějších existenciálních a tvořivých vztahů člověka: k přírodě, k práci, k věcem, k druhým lidem, k sobě samému.

Hodnotovou výchovu, „výchovu hodnotami a k hodnotám“, bychom mohli přijmout jako program rozvoje osobnosti, v pevném přesvědčení, že kulturní hodnoty, nejcennější dědictví, které člověk na své cestě dějinami po tisíciletí nese a chrání, není možno ponechat živelnosti, náhodě nebo meto-

dám, které odpuzují a znechucují. Vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, ctít, milovat a tvořit. Podmínkou takové služby ovšem je, že se kulturní hodnoty stanou potřebou, láskou a štěstím i jeho života.

Odkazy k literatuře, poznámky

1. F. Adornato, Bylo líp, když bylo hůř? In: *L'espresso*, Milán. Převz. 100+1 zahraniční zajímavost. Praha 1992, 15, s. 8–10.
2. Tamtéž.
3. Tamtéž.
4. Encykliky papeže Jana Pavla II. *Centesimus annus. Laborem exercens.*
5. S. Hunting, Konflikt civilizací. In: *Výber Bratislava*, 16/1994.
6. Zb. Brzezinski, Bez kontroly. *Chaos v předvečer 21. století.* Praha 1992.
7. W. Brezinka, *Erziehung heute — Elternhaus und Schule in gemeinsamer Verantwortung.* In: *Pädagogische Rundschau*, Frankfurt, 1991, 45, 4, s. 373–394
8. Zb. Brzezinski, *tamtéž.*
9. I. Klíma, *Naše tradice a Evropa.* In: *Lettre internationale* 1, 1990. (Red. A. J. Liehm)
10. B. Pupala, L. Held, *Súčasná didaktická koncepcia školy.* In: *Učiteľské noviny*, Bratislava, 1993, 11, s. 1 a n. J. S. Bruner, *Vzdělávací proces.* Praha 1965.
11. – Závěry ze sjezdu ČPdS v Ústí n. L. Návrh sekce filosofie výchovy a obecné pedagogiky, 21. 11. 1992:
Členové ČPdS vyzývají pracovníky programového oddělení televize, aby v programech pro děti a mládež garantovali pozitivní kulturní vlivy, slušnost a poctivost, svědomí a vkus. Zvýšená senzitivita, receptivita a napodobivost dětského a nedospělého diváka si žádá ochrany před prezentací násilí, brutální hrubosti, konzumentského nevkusu, neodpovědnosti a povrchnosti. Negativní ovlivňování současné nejmladší generace je v přímém rozporu s výchovou v duchu ideálů demokracie, humanity a kulturnosti.
– Konference Obce spisovatelů, která se konala 13. 11. 1994 v Praze na téma *Kriminalita a literatura*, se obrátila s peticí na Parlament ČR, žádajíc legislativní zákaz ohrožování zdravého vývoje dětí veřejným předváděním brutality, zejména v televizi a v kinech.
(Zprávy v tisku. RP 18. 11. 1994)